ESTÁGIO E FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: REFLEXÕES SOBRE A GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Halferd Carlos Ribeiro Júnior
halferd.junior@uffs.edu.br
Universidade Federal da Fronteira Sul

RESUMO
O tema apresentado e discutido foi construído a partir de uma demanda: qual a dinâmica da realidade escolar em que está inserida a Universidade Federal da Fronteira Sul? As reflexões acerca dessa indagação, serviram de lastro para a organização das disciplinas de ensino de história das graduações de História e Pedagogia. O objetivo é apresentar reflexões sobre o estágio e a formação inicial do docente de história. Para a compreensão da realidade escolar, foi perscrutado a memória dos alunos e os relatos dos estágios desenvolvidos nas escolas da Região do Alto Uruguai; para a reflexão docente, foi discutido com os acadêmicos a história da metodologia do ensino de história, e as atuais discussões sobre a metodologia do ensino de história. Esse trabalho realizado, procurou dar subsídios para uma prática pedagógica atenta as demandas dos alunos e teoricamente bem fundamentada.
Palavras-chave: Ensino de História; Formação de Professores; Estágio; História da Metodologia do Ensino de História; Prática de Ensino.

ABSTRACT
The theme presented and discussed in this text was constructed from a demand: what is the dynamics of the school reality in which the Universidade Federal da Fronteira Sul is inserted? The reflections on this question, served as ballast for the organization of history teaching disciplines on the History and Pedagogy graduation courses. The objective of the text is to present some reflections on the stage and the initial training of history teaching. To the understanding of school reality, it was scrutinized the memory of the students and the reports of the stage developed in schools in the region of Alto Uruguay; for teacher reflection, it was discussed with the academic history of the methodology of history teaching, and current discussions on the methodology of history teaching. This work sought to make allowances for a close pedagogical practice of the students demands and theoretically well-founded.
Keywords: History of Education; Teacher Training; Internship; History of History Teaching Methodology; Teaching Practice.

Introdução

O meu ingresso na carreira do magistério superior da Universidade Federal da Fronteira Sul ocorreu em junho de 2013, para atuar na área ensino de história, na cidade de Erechim no estado do Rio Grande Sul; no entanto, o diálogo com as questões pedagógicas iniciou-se em 1997, ao ingressar no Ensino Médio Profissionalizante, no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério na cidade de São Paulo, e a minha experiência profissional e conhecimento da realidade escolar estava relacionada a Educação Básica e ao Ensino Superior, mas restringia-se a cidade de São Paulo.

Assim sendo, em maio de 2013, ao ser nomeado para assumir o cargo de Professor do Magistério Superior na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), apresentava-se diante de mim alguns desafios para a fundamentação da minha prática em sala de aula: qual a realidade escolar que a UFFS estava inserida? E, especificamente, como era a postura recorrente dos professores de história da Educação Básica dessa região? Qual era a memória escolar dos graduandos sobre o ensino de história de sua trajetória escolar? Diante dessa dinâmica, como contribuir para a formação do professor de história? Qual o papel que o estágio deve desempenhar diante dessa realidade?

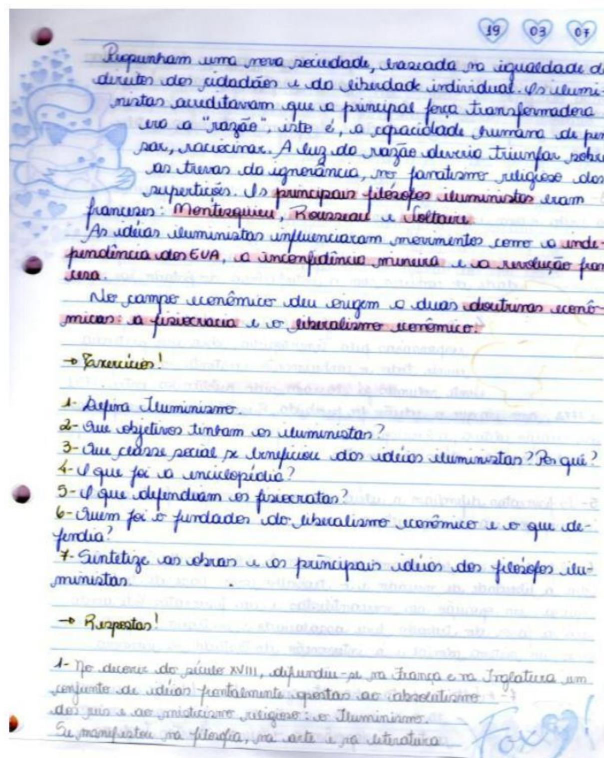
Para compreender a realidade escolar dessa região em relação à Educação Básica sobre o ensino de história, realizamos atividades em que os acadêmicos registravam e expressavam oralmente a sua memória escolar. Para execução dessa proposta, foram realizadas rodas de conversa em que os alunos possuíam liberdade para expressar a sua experiência escolar, tal atividade foi realizada entre junho de 2013 e junho de 2015, com duas turmas da Licenciatura em Pedagogia, e quatro turmas da Licenciatura em História, contando com aproximadamente 200 alunos, provenientes da Microrregião Erechim que é composta por 30 municípios da Região do Alto Uruguai, localizada no noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, em zona de fronteira com o Estado de Santa Catarina.

Os relatos dos alunos descreveram que o ensino de história dessa região é marcado pelo uso do livro didático como o principal, e as vezes o único, recurso didático adotado pelos professores, tendo como estratégia metodológica a realização da leitura, de maneira individual ou coletiva (em que cada aluno faz a leitura em voz alta de um parágrafo do texto), a cópia ou anotações dos textos, e a resolução dos exercícios. As aulas expositivas foram consideradas inovadoras, e raros foram os professores lembrados de maneira positiva,

devido a estratégia metodológica adotada e os conteúdos históricos trabalhados. A principal lembrança referenciada foi a estratégia metodológica pautada no uso do livro didático, e paradoxalmente a ausência de lembranças sobre os conteúdos históricos abordados.

Ainda, para complementar esse panorama, em algumas aulas solicitamos que os alunos levassem os documentos que possuíam sobre a sua trajetória escolar, a fim de percebermos os vestígios dessa memória, desse modo, ocorreram exposições em sala de aula de cadernos e livros didáticos, principalmente. Um dos alunos trouxe um caderno, a figura abaixo, em que indica essa prática pedagógica, anotações ou cópias dos livros didáticos, e a resolução dos exercícios propostos pelo manual escolar.

Figura 1: Registro das Atividades de História do Ensino Médio – Caderno de 2007


19 03 07

Propunham uma nova sociedade, baseada na igualdade de direitos dos cidadãos e da liberdade individual. Os iluministas acreditavam que a principal força transformadora era a "razão", isto é, a capacidade humana de pensar, raciocinar. A luz da razão deveria triunfar sobre as trevas da ignorância, no fanatismo religioso das superstições. Os principais filósofos iluministas eram franceses: Montesquieu, Rousseau e Voltaire.

As idéias iluministas influenciaram movimentos como a independência dos EUA, a inconfidência mineira e a revolução francesa.

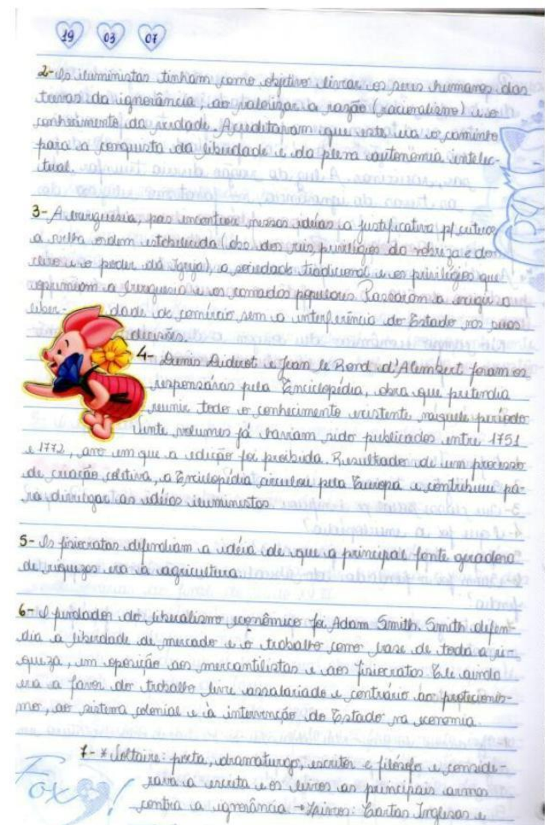
No campo econômico deu origem a duas doutrinas econômicas: a fisiocracia e o liberalismo econômico.

→ Exercícios!

1- Defina Iluminismo.
2- Que objetivos tinham os iluministas?
3- Que classe social se beneficiou das idéias iluministas? Por quê?
4- O que foi a enciclopédia?
5- O que defendiam os fisiocratas?
6- Quem foi o fundador do liberalismo econômico e o que defendia?
7- Sintetize as obras e as principais idéias dos filósofos iluministas.

→ Respostas!

1- No decorrer do século XVIII, difundiu-se na França e na Inglaterra um conjunto de idéias frontalmente opostas ao absolutismo dos reis e ao misticismo religioso: o Iluminismo. Se manifestou na filosofia, na arte e na literatura


19 03 07

2- Os iluministas tinham como objetivo livrar os seres humanos das trevas da ignorância, ao valorizar a razão (racionalismo) e o conhecimento da verdade. Acreditavam que esta era o caminho para a conquista da liberdade e da plena autonomia intelectual.

3- A burguesia, pois encontrou nessas idéias a justificativa p/ criticar a velha ordem estabelecida (o poder dos reis, privilégios da nobreza e do clero e o poder da Igreja), a sociedade tradicional e os privilégios que oprimiam a burguesia e as camadas populares. Passaram a exigir a liberdade de comércio sem a interferência do Estado nos suas decisões.

4- Denis Diderot e Jean le Rond d'Alembert foram os responsáveis pela Enciclopédia, obra que pretendia reunir todo o conhecimento existente naquele período. Vinte volumes já haviam sido publicados entre 1751 e 1772, ano em que a edição foi proibida. Resultado de um processo de criação coletiva, a Enciclopédia circulou pela Europa e contribuiu para divulgar as idéias iluministas

5- Os fisiocratas defendiam a idéia de que a principal fonte geradora de riquezas era a agricultura.

6- O fundador do liberalismo econômico foi Adam Smith. Smith defendia a liberdade de mercado e o trabalho como base de toda a riqueza, em oposição aos mercantilistas e aos fisiocratas. Ele ainda era a favor do trabalho livre assalariado e contrário ao protecionismo, ao sistema colonial e à intervenção do Estado na economia.

7- * Voltaire: poeta, dramaturgo, escritor e filósofo e considerava a escrita e os livros as principais armas contra a ignorância → Livros: Cartas Inglesas e

Fonte: Arquivo Pessoal.

Para compreender a dinâmica do ensino de história na contemporaneidade, os relatórios e os momentos de exposição da experiência dos estágios foram as nossas referências. De acordo com os relatos, a estratégia metodológica do uso do livro didático é preponderantemente adotada pelos professores, argumentando que a aula de história é

praticamente sinônimo do uso do livro didático. Não podemos compreender essa dinâmica sem reconhecer a situação da carga horária docente, o professor de história atua em uma grande quantidade de turmas, e não raro nos períodos: manhã, tarde e noite.

Os impactos dessa estratégia metodológica de ensino têm surtido pouco efeito na formação social e cidadã do indivíduo, pois não deixaram lembranças significativas na memória escolar dos alunos que mencionamos, eles recordam da estratégia metodológica adotada, mas não dos conteúdos trabalhados e apreendidos.

Diante desse cenário, apresentamos a principal indagação que esse artigo pretende abordar: como o estágio pode contribuir para a formação do professor de história para que a sua atuação profissional futura contribua efetivamente para a formação integral do cidadão e consequentemente o fortalecimento da sociedade democrática brasileira?

Propostas para o Ensino de História

O que é ser um professor de história? É recorrente a representação de uma pessoa erudita, capaz de elucidar a trama dos eventos históricos, que emite opiniões por meio de argumentação baseada em um conjunto de autores e documentos tendo como princípio o critério de verdade. Nesse sentido, a questão mais importante é o conhecimento adquirido por este indivíduo.

Diante dessa idealização de professor de história, há a realidade concreta, em que tal indivíduo deve trabalhar para transmitir os saberes históricos aos alunos, a sala de aula; ambiente complexo, em que diversos fatores influenciam: a cultura escolar, a dinâmica da relação entre professor e aluno, as condições sociais dos alunos e professores, a administração burocrática do sistema de ensino, os interesses dos alunos, o descompasso entre os interesses dos alunos e professores, citamos alguns exemplos:

> Por que é que eu tenho que estudar História?
> Professor, o que vai cair na prova para eu estudar? Por favor, não exagera!
> É muito chato estudar História!
> Como é que faço para decorar essa matéria?
> Você pode me ensinar a decorar tudo isso para o vestibular?
> O que essa disciplina vai mudar na minha vida?

> Se já passou, não vai adiantar nada eu saber o que aconteceu tempos atrás!
>
> O que é mais importante aprender sobre o passado?
>
> Professor, como é que você guarda tantos nomes e datas na cabeça?
>
> Não entendo essa matéria: um diz que foi assim, outro diz que foi assado e ninguém fica sabendo a verdade dos fatos!
>
> Os capítulos do livro são muito longos. Resume pra gente o que é mais importante.
>
> Professor, eu não consigo entender o que está escrito no livro. Posso estudar só as anotações da sua aula?
>
> Por que é que eu tenho que saber tudo isso?
>
> Professor, o senhor gosta mesmo de História? O senhor nem é tão velho assim! (PINTO JÚNIOR, 2010, p. 16).

Com o fim da Ditadura Civil Militar e a Redemocratização do país, ocorreram importantes discussões acerca da educação e do ensino. No que se refere ao ensino de história, houve uma grande movimentação que discutia uma nova proposta para o ensino da área, com o objetivo do fortalecimento da História no currículo escolar, alterando a disciplina Estudos Sociais, de 1ª a 4ª séries, para História e Geografia, e criticando o tipo de História ensinada, pautada somente na memorização de datas, fatos e heróis, interpretações que visavam legitimar a Ditadura Civil Militar, tornando o saber histórico transmitido em sala de aula acrítico.

Conforme o relato da historiadora Selva Guimarães Fonseca, quando começou a lecionar em meados da década de 80, as escolas seguiam a política pública elaborada pela Ditadura Civil Militar. Nesse cenário, ela deparou-se com a seguinte prática pedagógica:

> Encontrei, portanto, uma situação caracterizada de um lado pela existência de história única e já pronta para ser transmitida; e de outro um grupo cuja noção de história introjetada favorecia a legitimação da memória dos dominantes e dificultava a efetivação de experiências que rompiam com o modo tradicional de ensino de História (FONSECA, 1993. p. 11).

Com o objetivo de deslocar a proposta do ensino de História que tinha como foco principal os heróis, fatos e datas, professores e pesquisadores articularam o construtivismo com diferentes correntes historiográficas, elaborando outras propostas para o ensino de história.

Diferentemente de começar as aulas de História com os heróis mais remotos da antiguidade, propunha-se partir da história de vida dos alunos; em vez de seguir religiosamente a cronologia, discutia-se o uso de temas significativos para os alunos, partindo

do presente para depois relacionar com outros momentos históricos e espaços geográficos distintos.

Dessa forma, os temas e as formas de se ensinar História se multiplicaram, valorizando a utilização de documentos históricos, entrevistas, imagens como recursos de informação, para os professores e os alunos não ficarem restritos ao uso dos livros didáticos; muitos professores produziram o seu próprio material didático, pois estavam preocupados com a qualidade de ensino e com uma nova prática pedagógica.

No bojo dessas discussões, os alunos deixaram de ser um agente passivo no processo de ensino e/ou aprendizagem, ao mesmo tempo em que foram considerados sujeitos históricos. Novos objetos e novas abordagens foram discutidos para ingressarem no currículo escolar, como a história dos excluídos e da classe operária. Assim sendo, o ensino de história foi transformado para atender à necessidade de construção da sociedade democrática.

As discussões sobre o ensino de História não ficaram restritas à transformação da prática pedagógica, mas diversos estudos foram construídos com o intuito de pensar o sistema oficial de ensino e seus recursos didáticos e pedagógicos. Na década de 1990, a preocupação não era mais criticar o sistema de ensino, mas sim, construir uma nova escola de qualidade, gratuita, para todos, e, principalmente, adequada para a sociedade democrática.

Nesse sentido, novas reflexões foram estimuladas e formuladas com o intuito de inovação do conhecimento histórico, aprofundando as discussões dos anos 80. As propostas, antes marginalizadas e consideradas sem envolvimento direto com a luta pela melhoria da sociedade, ganharam mais espaço no debate acadêmico, o saber histórico escolar teve suas abordagens rediscutidas, sua concepção de História, de tempo, de acontecimento, de sujeito histórico e de seus conteúdos.

A historiadora Selva Guimarães Fonseca, no livro "*Didática e Prática de Ensino de História*", argumenta que há relações entre os Parâmetros Curriculares Nacionais de História e os debates acadêmicos e educacionais acerca da História na década de 1990, concluindo que as correntes historiográficas mais recentes, principalmente a nova história e a história social inglesa, têm sido uma alternativa para o saber histórico escolar brasileiro, confrontando-se diretamente com a tradicional aula sobre os grandes heróis da nação.

Diante desse cenário, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, era necessário à elaboração de uma nova proposta curricular que estivesse de acordo com as

mudanças instituídas pela lei e pelas reflexões sobre o ensino. Uma característica marcante foi à organização do Ensino Fundamental em ciclos e não mais em séries.

A questão central em relação à produção dos Parâmetros Curriculares foi realizar uma proposta de ensino que fosse diferente da proposta de ensino elaborada na época da Ditadura Civil Militar, que valorizasse a participação do cidadão na sociedade e não a sua acomodação. Para Circe Bittencourt (2004) as atuais propostas do ensino de História atende quatro objetivos principais, contribuindo para formação: 1) de identidades; 2) da cidadania; 3) intelectual; 4) humanística.

Em relação à formação de identidades, atualmente, acredita-se que os indivíduos elaboram relações de pertencimento em vários aspectos e níveis, por exemplo: em relação ao local em que mora, ao município, ao estado e ao país, ainda em relação aos papéis que desempenha, como filho, pai, funcionário, cliente. Assim sendo, o ensino de História deve contribuir para que o aluno reconheça as diferentes atitudes que ele desempenha em relação à sociedade, fundamentando o reconhecimento de si e de seu grupo, e a percepção da alteridade. É bastante evidente que o termo identidade não é mais utilizado no singular, como em propostas de ensino de História dos regimes autoritários, mas sim no plural, identidades, pois o indivíduo possui diversas formas de se compreender no mundo e nos grupos com que ele se relaciona.

Atualmente, praticamente todas as disciplinas escolares assumem a responsabilidade de contribuir na formação do cidadão e não há dúvida de que essa situação é um ganho para a formação integral do aluno. O cidadão na sociedade democrática deve atuar de maneira efetiva nos âmbitos sociais em que ele se relaciona, inclusive nas eleições e nas atitudes para melhorar a condição de vida dos outros, no entanto, não termina aí a sua ação. Ele deve participar das decisões do ambiente em que vive, por exemplo: na escola, no condomínio, na comunidade, entre outros; para que ele contribua para as transformações do local em que habita.

Compreendemos que a formação intelectual é de suma importância para o indivíduo e com consequências na atuação do cidadão. Nesse ponto, as estratégias para a produção do conhecimento mobilizado pelo historiador, o questionamento da realidade, a elaboração de hipóteses, a busca de informações, a sistematização das informações e a elaboração de respostas para as indagações, associadas à utilização de diversas linguagens em sala de aula, como: documentos, filmes, jornais, revistas, fotografias, pinturas, esculturas,

objetos materiais, enfim, objetos que carregam em si um pouco da memória sobre o passado, contribuem para a autonomia intelectual do aluno.

Sabemos que ao longo da Educação Básica é impossível ensinar todo conhecimento produzido pelo homem sobre a sociedade no passado. Mas, se conseguirmos trabalhar com a metodologia do historiador para a construção do conhecimento, contribuiremos para que os alunos conquistem e saibam manusear essas ferramentas, para além dos muros da escola, para compreender a organização social no tempo passado e no próprio presente. Assim, com a formação intelectual, o aluno será empoderado para uma relação mais crítica com o mundo que o cerca, podendo compreendê-lo e atuar para a sua manutenção ou transformação de forma consciente.

Em relação à formação humanística, propõe-se que o aluno aprenda a valorizar e conviver com as diferenças e a diversidade, possibilitando a construção de pontes para a convivência pacífica entre eles.

Diante dessa dinâmica, a postura do professor e o ensino de história idealizado tem como foco a construção de uma estratégia metodológica em que seja produzido o saber histórico em sala de aula, situação distinta da realidade escolar da Educação Básica em que a UFFS está inserida, o que amplia os desafios e demandas para a formação inicial do professor, e mais especificamente para o estágio.

O Estágio da Graduação em Licenciatura em História da UFFS do *campus* Erechim

Atualmente a Licenciatura em História da UFFS do *campus* Erechim é organizado por meio da sua Matriz Curricular aprovada em 2012. A graduação é composta por uma carga horária de 3000 horas, dividida entre disciplinas do domínio específico, conexo e comum, ainda no interior dessa carga horária está distribuída 480 horas de estágio, 240 horas de atividade curricular complementar, e 400 horas de prática como componente curricular, distribuídos em 9 semestres de aula. O estágio curricular supervisionado é distribuído em 4 disciplinas de 8 créditos, o que corresponde a 120 horas-aula para cada disciplina, a partir do sexto semestre.

O Estágio Curricular Supervisionado I é composto por 30 horas de aulas teóricas, 10 horas de observação geral da escola, 30 horas de observação de aulas do Ensino

Fundamental, 20 horas para elaboração do projeto de pesquisa e intervenção em ensino de história, e 30 horas para elaboração do relatório de pesquisa didático histórico. As 120 horas do Estágio Curricular Supervisionado II é distribuído em: 30 horas de aulas teóricas, 15 horas de preparação de aulas para o Ensino Fundamental, 15 horas de regência, 30 horas de desenvolvimento do projeto de pesquisa e intervenção, e 30 horas para elaboração do relatório de pesquisa didático histórico.

A carga horária do Estágio Curricular Supervisionado III é composta por 30 horas de aulas teóricas, 10 horas de observação geral da escola, 30 horas de observação de aulas do Ensino Médio, 20 horas para elaboração do projeto de pesquisa e intervenção em ensino de história, e 30 horas de elaboração do relatório de pesquisa didático histórico. Por fim, o Estágio Curricular Supervisionado IV é divido em 30 horas de aulas teóricas, 15 horas de preparação de aulas para o Ensino Médio, 15 horas de regência no Ensino Médio, 30 horas para o desenvolvimento do projeto de pesquisa e intervenção, e 30 horas para elaboração do relatório de pesquisa didático histórico.

A experiência apresentada e discutida nesse artigo corresponde ao desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado II do primeiro semestre de 2015, contando com 17 alunos matriculados. As aulas teóricas foram subdivididas em três módulos: 1) o ensino de história e a sala de aula como lugar de pesquisa; 2) história da metodologia do ensino de história no Brasil; e 3) socialização da experiência e dos resultados obtidos com a realização do estágio.

Tabela 1: Cronograma de Textos das Aulas Teóricas

ENCONTRO	CONTEÚDO
O Ensino de História e a Sala de Aula como um Lugar de Pesquisa	
1º	Apresentação da disciplina: organização e estrutura dos estágios. Orientação para a realização do Estágio Supervisionado II.
2º	CONCEIÇÃO, Juliana Pirola da. **Ensino de História e consciência histórica no Colégio de Aplicação da UFSC.** [dissertação de mestrado] Florianópolis, SC, 2010.
3º	LIMA, Elaine Aparecida Barreto Gomes de. **A Escola como não Lugar no Ensino de História: Redes, Conexões e Cultura Contemporânea.** [Tese de Doutorado] Campinas: Unicamp- FE, 2013.
História da Metodologia do Ensino de História no Brasil	
4º	SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Lições de Método: o Ensino de História em Manuais destinados à Formação de Professores no

	Brasil: 1930-1970. In.: GARCIA, T. M. B. e SCHMIDT, M. A. M. dos Santos (Orgs.) **Didática, História e Manuais Escolares: Contextos Ibero-Americanos.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2013, p. 105-138. Artigos dos anos 50 da Emília Viotti da Costa
5º	CASTRO, Amélia Americano Franco Domingues de. **Princípios do Método no Ensino de História.** São Paulo: FFCL-USP, 1952, Tese de Doutorado.
6º	LEITE, Miriam Moreira. **O Ensino da História no Primário e no Ginásio.** São Paulo: Cultrix, 1969. NEVES, Maria Apparecida Mamede. **Ensinando e Aprendendo História.** São Paulo: EPU, 1985.
7º	CABRINI, Conceição et all. **O Ensino de História: Revisão Urgente.** São Paulo: Brasiliense, 1986. BITTENCOURT, Circe (Org). **Saber Histórico na Sala de Aula.** 10ª Ed. São Paulo: Contexto, 2005.
Socialização	
8º	Roda de conversa para socialização dos dados produzidos por meio da realização do estágio.
9º	Roda de conversa para socialização dos dados produzidos por meio da realização do estágio.

Fonte: Plano de Ensino do Componente Curricular Estágio Supervisionado II da Graduação Licenciatura em História, Universidade Federal da Fronteira Sul, 2015.2.

O objetivo do primeiro módulo foi propiciar condições para o aluno observar e produzir dados para compreender a realidade escolar de maneira quantitativa e qualitativa. No segundo módulo, o objetivo foi apresentar e discutir com os graduandos as estratégias metodológicas pensadas e aplicadas no ensino de história no Brasil no decorrer do século XX, a fim de subsidiá-los na organização das sequências didáticas que seriam aplicadas no Ensino Fundamental. A metodologia empregada para os dois primeiros módulos foi a apresentação de seminários orientados e em constante diálogo com o professor, e para o terceiro módulo foi adotada a estratégia da roda de conversa, pois propicia um ambiente favorável para a socialização e reflexão sobre a prática docente desenvolvida pelos graduandos.

A dissertação de mestrado da Juliana Pirola da Conceição foi defendida em 2010 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em que investigou a consciência histórica latino-americana dos alunos do Colégio de Aplicação da UFSC em que cursavam a disciplina Estudos Latino-Americanos na 7ª série em 2009. Para execução dessa pesquisa, aplicou um questionário socioeconômico-cultural de tipo *survey* a fim de mapear o perfil e as áreas de interesses dos alunos, observou as aulas durante o período letivo 2009, e aplicou atividades

para os alunos elaborarem narrações sobre os países e a cultura latino-americana, que serviu de base documental para a análise de sua interpretação. O trabalho da Conceição serviu como lastro para a observação, coleta de dados, análises e interpretações da realidade escolar a fim de possibilitar a construção do projeto de intervenção pedagógica, bem como a organização e metodologia das aulas que seriam ministradas durante o estágio.

A tese de doutorado da Elaine Aparecida Barreto Gomes de Lima foi defendida em 2013 na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), teve como objetivo estudar a relação dos alunos e professores com os artefatos da cultura contemporânea e a intertextualidade da aula de história. Para a realização dessa pesquisa, Lima aplicou questionário socioeconômico, observou as aulas de história, e entrevistou professores, em duas escolas da Rede Municipal de Itatiba, região metropolitana de Campinas, no estado de São Paulo. Os resultados produzidos por Lima, demostraram que a televisão, o cinema (filmes), a internet, principalmente as redes sociais e para a comunicação, são os principais artefatos utilizados pelos alunos e professores, no entanto, dificilmente foi perceptível um impacto significativo nas aulas de história observadas pela pesquisadora; tal circunstância instigaram os estagiários a olhar para essa dinâmica para o planejamento das atividades que seriam desenvolvidas com os alunos.

Esses dois trabalhos contribuíram para o estudo da realidade escolar a fim de fundamentar as escolhas para a organização do trabalho pedagógico dos estagiários. Os demais textos apresentados no cronograma da disciplina tinham a função de apresentar diversas experiências e reflexões sobre o ensino de história no Brasil.

O artigo da Maria Auxiliadora Schmidt traçou um panorama das reflexões sobre a metodologia do ensino de história de 1930 até 1970, passando pelos principais autores e propostas, considerando que Jonathas Serrano foi a principal figura nesse cenário até meados dos anos 50, e apresentou alguns autores que foram objeto de estudo e de apresentação de seminário no Estágio Curricular Supervisionado II, como é o caso do livro da Miriam Moreira Leite.

Segundo Beatriz Marques dos Santos (2009), Serrano foi a figura de maior destaque para o ensino de história entre o final dos anos 20 até os 40 do século XX, pois ocupou importantes cargos administrativos do sistema de ensino, e procurou inovar a proposta metodológica para o ensino de história, propondo que ela fosse voltada para a reflexão e crítica em detrimento da memorização, e ainda postulava a separação entre a História Geral e a História do Brasil. No entanto, em sua interpretação histórica manteve um discurso

tradicional, pautado nos conceitos de civilização, considerando como ápice a sociedade europeia, interpretava a História do Brasil a partir dos acontecimentos europeus, portanto uma explicação eurocêntrica para a compreensão do Brasil.

Metodologicamente, Serrano adotou os princípios: aspecto biográfico anedótico, unidade didática, e concêntrico-ampliatório. Esses princípios visavam estimular o interesse dos alunos pelo ensino da história, a partir de episódios e de pequenas biografias, não enfatizando o aspecto da memorização de nomes e datas, intitulando essa dinâmica de método anedótico e biográfico.

Serrano explicou na aula de 20 de maio de 1943 para Universidade do Ar, intitulada *"As Unidades Didáticas e a Nova Distribuição da Matéria nos Programas Oficiais de História do Brasil do Curso Secundário"*, que a unidade didática tem como base um tema central, preferencialmente uma problemática, que aglutina assuntos correlacionados, assim é composto apenas com os temas mais importantes, de forma a manter a autonomia didática do professor, para ele ter liberdade de adequá-lo à realidade da turma em que trabalharia. Dessa forma, a unidade didática garantiria a autonomia do professor e instigaria o aluno a refletir sobre a problemática proposta:

> As unidades didáticas abrangem cada uma aquilo que se possa propor como um todo correlacionado, a maneira de um problema, para um estudo de algumas semanas, de duas a cinco, de acordo com a maior ou menor complexidade do assunto. Cada unidade deverá ter um título compreensivo da totalidade do tema, apresentando de forma clara, em termos acessíveis a todos, e um sumário que esclarece os vários elementos que integram o assunto em seu conjunto.[1]

O conceito concêntrico-ampliatório compreendia organicamente o ensino secundário, de forma que para um estudo introdutório sobre a história seria desenvolvida no ciclo ginasial (a grosso modo, atualmente Ensino Fundamental), enquanto o aprofundamento e ampliação do tema se dariam no ciclo colegial (Ensino Médio). As reflexões sobre o ensino de história de Jonathas Serrano denotam preocupações com uma metodologia em que suplantasse a memorização de heróis, datas e fatos históricos.

Amélia Americano Franco Domingues de Castro defendeu a tese intitulada *"Princípios do Método no Ensino da História"* apresentada à Cadeira de Didática Geral e

[1] Arquivo Nacional, Arquivo Particular de Jonathas Serrando, caixa 18, aula para a Universidade do Ar de 20 de maio de 1943.

Especial, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo em 1952. Professora Assistente da Cadeira de Didática Geral e Especial atuava principalmente na prática de ensino e com o estágio supervisionado de História e Geografia, o que a possibilitou a realização da pesquisa que fundamentou a construção de sua tese. A sua obra foi dividida em três grandes eixos: Teoria da História, Diretrizes Psicopedagógicas e os Processos Didáticos. No primeiro item, procurou descrever a natureza do conhecimento histórico, discutindo o objeto de estudo da história, a relação causal na história, o método histórico e o valor da história.

No segundo, a partir da Psicologia, a autora dialogou com as teorias que discutiam a maneira como ocorria a construção dos conhecimentos pelos indivíduos e os seus desdobramentos em relação aos objetivos do ensino de história, e a dinâmica entre o educando e o ensino de história. Nesse ponto, é interessante destacar a perspicácia de Castro, ao argumentar que era necessário articular a teoria da história com o ensino da história, e mais, denotando que deveria haver coerência entre a interpretação historiográfica e o método de ensino adotado pelo professor.

Ainda, em relação ao método de ensino, argumentou que não bastava o professor ser conhecedor das técnicas que podem ser utilizadas em sala de aula, fazia-se necessário o professor apropriar-se dos fundamentos teóricos sobre o ensino e aprendizagem, para ocorrer o alinhamento entre técnica e teoria, e, desse modo, constituir uma metodologia de ensino. Assim, pois, o método de ensino, que, de um modo geral, deveria ser considerado como um conjunto de princípios psicopedagógicos que norteiam o trabalho docente, em sua aplicação ao ensino, deveria coligir os dados referentes à natureza da matéria de ensino, às peculiaridades do educando e às finalidades da educação na comunidade em que se realiza.

Assim sendo, para Castro, os princípios da metodologia do ensino de história, articulava-se com a Teoria da História e a Educação. No capítulo destino a discussão dos processos didáticos, descreveu os princípios utilizados pelos professores para a organização das aulas, bem como, a organização psicológica da matéria, a seleção da matéria, a explicação, os recursos didáticos, a avaliação. Diante disso, para Castro o ensino de história possuía objetivos diferentes da história produzida na universidade.

> Não podemos aceitar para a história, na escola secundária, os mesmos objetivos da história – ciência. Não porque sejam diferentes, mas por serem encarados através de pontos de vistas diversos: para a primeira o fim está dentro do próprio conhecimento

> e para a segunda o fim está no educando e seu desenvolvimento (CASTRO, 1952, p. 54).

Como desdobramento dessa argumentação, Castro acreditava que o objetivo do ensino de história estava diretamente ligado à sociedade em que o educando está inserido. No caso, ela defende que o valor da história está na compreensão do presente e da solidariedade humana. Devido à influência da Psicologia em seu trabalho, a sua preocupação não está atrelada apenas ao ensino, mas também a maneira como o educando se relaciona com o ensino, a fim de propiciar a aprendizagem. Desse modo, a sua pesquisa não poderia apenas preocupar-se com a Teoria da História, a Psicopedagogia, e Metodologia de Ensino, era necessário olhar atentamente para a relação entre o educando e, especificamente, o ensino de história.

Castro, para pesquisar a relação entre o educando e o ensino de história, realizou um inquérito – atualmente o *survey* é mais utilizado para essa estratégia de pesquisa – com alunos do ensino secundário – comparando com o sistema de ensino em vigor, os anos finais do Ensino Fundamental – de escolas da cidade de São Paulo em 1951, obtendo um total de 428 questionários respondidos. O questionário foi composto por três perguntas, duas semiabertas e uma fechada: I) Gosta das aulas de História da Civilização? II) Gosta de estudar História da Civilização? III) Quais os acontecimentos que mais o interessam na História: Fatos Artísticos, Fatos Científicos, Fatos Econômicos, Fatos Militares, Fatos Políticos, Fatos Religiosos, Fatos de Usos e Costumes; o aluno deveria numerar os fatos na ordem decrescente de acordo com a apreciação pessoal.

A partir dos resultados obtidos por meio deste inquérito e dos seus fundamentos teóricos, Castro argumentou que o desenvolvimento intelectual dos adolescentes os possibilitavam a compreensão e apreciação da história. Por fim, ela sistematizou os dados do seguinte modo:

> Em conexão com o que conhecemos sobre a personalidade do adolescente, podemos tirar as seguintes conclusões, embora provisórias e de caráter conjetural (que talvez possam vir a ser confirmadas depois que para o inquérito tenhamos obtido 500 respostas para cada série, como pretendemos), e referentes apenas ao nosso meio:
>
> a) a história é apreciada pelo adolescente;
>
> b) a maior parte deles não sabe descrever porque gosta dela;
>
> c) outra parte confessa-se atraída pelo conhecimento do passado, de outras civilizações e outros povos;

d) nas últimas séries já encontramos, às vezes, um esboço de "consciência histórica" (CASTRO, 1952, p. 74).

Provavelmente, a tese de Castro é o primeiro doutorado defendido no Brasil que aborda o ensino de história, marcado por uma relação entre a História e a Educação, num texto em que há discussão de Teoria da História, Psicopedagogia, e de Metodologia do Ensino, elaborado a partir das reflexões teóricas da autora, da experiência obtida com as disciplinas de prática de ensino e estágio, a observação e aplicação de questionário aos adolescentes a fim de perceber a relação deles com a história, propiciando a apresentação dos processos didáticos da história, e a apreensão de um esboço da consciência histórica dos educandos.

Ainda, em relação a reflexão sobre o ensino de história dos anos 50, discutimos a contribuição da Emília Viotti da Costa e do Guy de Hollanda. Emília Viotti da Costa, enquanto auxiliar de Ensino da Cadeira de História da Civilização Moderna e Contemporânea da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP, publicou um ensaio em 1957 na *Revista de História* intitulado *"Os Objetivos do Ensino de História no Curso Secundário"*. Para ela, há quatro perguntas fundamentais para orientação da educação escolar: "Que se pretende do indivíduo? Como ele é compreendido nas suas relações com a sociedade? Qual a sociedade onde vai viver? Qual a sua posição no quadro mais amplo do universo?" (COSTA, 1957, p. 118). Dessa forma, há uma relação bastante estreita entre os princípios que rege o ensino de história, a sociedade e o Estado.

No âmbito do ensino secundário, para Emília Viotti da Costa, a história contribui para a formação da personalidade integral do adolescente e propiciando o conhecimento básico de seu campo de estudo, incluindo o saber sobre o passado e a crítica histórica. A informação oferecida pela história ao aluno, o auxilia na ampliação de sua visão de mundo, ajudando-o a desenvolver o raciocínio e a expressão oral e escrita. A história possibilita ao educando uma interpretação sobre o passado contribuindo para que ele reflita acerca do presente, permitindo a constituição de um cabedal de conhecimento importante para a sua inserção na vida em sociedade. Portanto, para ela, a história é fundamental para a formação do cidadão, ou seja (por exemplo), "o estudo dos problemas dos mundos antigos desenvolve o interesse pela participação na vida política e social e contribui para uma formação da consciência patriótica e internacional" (COSTA, 1957, p. 120).

Em 1959, Emília Viotti da Costa publicou o artigo *"O Material Didático do Ensino da História"*, na *Revista de Pedagogia*. A partir de sua experiência docente, considerou útil a exposição dos recursos didáticos que utilizava, acreditando que a socialização dessa experiência poderia viabilizar a renovação dos métodos de ensino da história. O ponto de partida da sua indagação teve como foco a reflexão da transformação da história, enquanto disciplina de fatos essencialmente políticos, para uma história complexa, em que pudesse olhar para o homem por diversos prismas, o que provocava a necessidade de transformação dos métodos de ensino da história, tal questão era reforçada pela compreensão de que o aluno é um sujeito ativo no processo de ensino:

> Se as diretrizes pedagógicas que preconizam métodos de ensino ativo, obrigam-no a cogitar a renovação e ampliação do material existente nas escolas, a transformação do conceito de história, por sua vez, impõe a revisão do problema. O desprestígio da história puramente narrativa e a preferência por um tipo de história compreensiva que encara o fato não como mero acontecimento mas como uma convergência de conexões, a preocupação crescente com setores pouco estudados no passado: o econômico, o social, o artístico, que levaram a história a entrar pelo campo das demais ciências do homem – demografia, a estatística, e economia ou a geografia, exigem que se coloque à disposição dos alunos: cartas, gráficos, esquemas, textos vários, novos dados ilustrativos. Por sua vez, o predomínio dos estímulos audio-visuais, fora da escola, exige que esta acompanhe a vida para poder manter o interesse dos alunos e exercer realmente uma ação educadora (COSTA, 1959, p. 58).

Diante desse cenário, Emília Viotti da Costa tendo como referência o cotidiano do professor, e deixando de lado recursos essenciais, como a lousa, e os exteriores a escola que expressam ou armazenam informações do passado, como os museus, exposições, arquivos, e considerando que é um trabalho de longo prazo, propôs a formação de biblioteca, a organização de coletâneas de documentos históricos, o uso meios de áudios visuais (como música e filmes), de mapas, de atlas históricos, de gravuras, de cartões-postais, de charges, tábuas cronológicas, apresentando diversas reflexões sobre os usos desses recursos em sala de aula.

Outro autor relevante para reflexão sobre o ensino de história nos anos 50, que foi apresentado aos estagiários, foi Guy de Hollanda. Foi aluno do Colégio Pedro II, teve aulas com Jonhathas Serrano, o qual declarou que Hollanda era um caso raríssimo de interesse pela História, talvez foi o seu aluno mais destacado. Em 1931, com apenas 18 anos, prestou concurso para o Colégio Pedro II, em que elaborou o ensaio "*Novo Conceito de História da Civilização à Luz da Etnologia e Prehistória"*, publicado posteriormente em 1934, com

prefácio de Jonathas Serrano, o que cumpriu o papel de apresentar e legitimar a posição de Guy de Hollanda como professor de história e pesquisador do ensino de história, conforme as palavras de Serrano: "Independente portanto, do seu valor intrínseco de tese de concurso, represente este opúsculo uma contribuição de primeira ordem para o progresso da erudição e do sadio espírito crítico do ensino de história em nosso país" (HOLLANDA, 1934, p. 9).

Guy de Hollanda atuou como professor e pesquisador do ensino de história. A pesquisa publicada por Guy de Hollanda intitulada "*Um Quarto de Século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro (1931-1956)"* publicado em 1957, e o trabalho "*Recursos Educativos dos museus Brasileiros"* de 1958, foram realizados no bojo da discussão do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais dirigido por Anísio Teixeira, tendo como pressuposto conhecer a realidade da educação brasileira para possibilitar a construção de alternativas para o sistema público de ensino, visando à qualidade e ao desenvolvimento do Brasil.

No primeiro estudo Guy de Hollanda pesquisou a legislação do sistema de ensino, a avaliação dos livros didáticos, os livros didáticos de história no mercado editorial brasileiro entre 1931 e 1956, e ainda apresentou sua concepção sobre a importância do ensino de história que poderia fundamentar os objetivos dessa disciplina para curso ginasial, o qual nos debruçaremos nesse artigo.

Para ele, a história é uma ciência com especificidade própria e se reveste de uma possível previsibilidade do futuro:

> Para o historiador, a sua disciplina é uma ciência como a física ou a astronomia, porém, não pode, nem deve, pretender seguir um método decalcado desta ou daquela, porque o seu objetivo difere, essencialmente, dos de ambas as ciências. Isto não exclui para haver, em certos casos, uma previsão histórica análoga à dos fenômenos físicos. Mas, como os fenômenos sociais são muito mais complexos do que aqueles [...] é evidente que sejam mais difíceis de prever [...] Tampouco se podem negar as possibilidades da previsão das conjunturas econômicas. Sem dúvida, o contexto cultural não é imutável e nele o papel dos indivíduos e dos acontecimentos singulares é considerável. Isto limita, decisivamente, o âmbito das previsões históricas no tempo e no espaço, porém, não as impossibilita (HOLLANDA, 1957, p. 05).

Guy de Hollanda considerava que o professor de história e o historiador deveriam explicar os eventos históricos em conformidade aos valores da sociedade estudada, "[...] O que compete ao historiador é procurar compreender o mais possível o sistema de valores vigente na

sociedade e na época que estuda, evitando deformar a reconstituição de ambas, pela projeção daquele ao qual adere, explícita ou implicitamente [...]" (HOLLANDA, 1957, p. 05).

Para ele, dois objetivos são essenciais para a presença da história no currículo do curso secundário: primeiro, o conhecimento essencial do passado humano e, segundo, propiciar as condições para uma aprendizagem elementar da crítica histórica. Para Hollanda, quando o professor expõe determinado conteúdo histórico, essa interpretação está impregnada de uma determinada concepção historiográfica, assim, com base nessa assertiva, o professor também acaba promovendo a exposição da crítica histórica para os alunos.

A execução dos dois objetivos apontados acima favorece a problematização e a compreensão da sociedade contemporânea do educando. Assim, a disciplina de história torna-se importante para se alcançar as intenções mais amplas do ensino secundário. Nas palavras do autor:

> A compreensão do passado que se alcança através de uma reconstrução da experiência [...] permite melhor compreender o presente. Isto lhe confere um valor educativo excepcional. Sem dúvida, favorece, queira-se, ou não, a formação de determinadas atitudes, cuja natureza varia segundo o meio social e o educador. Cumpre que este adquira consciência das mesmas e procure desenvolver no educando apenas as que lhe pareçam convenientes aos fins da educação (HOLLANDA, 1957, p. 9).

Na pesquisa *"Recursos Educativos dos Museus Brasileiros"*, coube a Guy de Hollanda a organização dos dados obtidos por meio de questionários enviados aos museus brasileiros, que foi elaborado com os seguintes itens: nome da cidade, nome do museu, endereço completo, número de telefone, visitação, estatuto, histórico, natureza das coleções, publicações realizadas pelo museu, as visitas guiadas, serviço de documentação e notas bibliográficas sobre o museu. O trabalho foi financiado pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais em parceria com a *Organização Nacional do International Council of Museums*, devido ao Estágio Latino-Americano de Estudos acerca do projeto *O Papel Educativo dos Museus* promovido pela Unesco.

O trabalho e o resultado apresentado seguiram o modelo encaminhado pela Unesco. O produto final desse projeto foi a publicação de um livro com os dados dos museus brasileiros, de todas as regiões do país, com a descrição sucinta da natureza e do acervo dos museus e o funcionamento dos mesmos, informações importantes para o planejamento das atividades que os professores poderiam realizar em função das visitas aos museus.

No período da Ditadura Civil Militar, foi promovido alterações no percurso reflexivo do ensino de história, por força da política empreendida pelo governo, o conteúdo

do ensino de história tornou-se marcadamente influenciado pelas datas comemorativas, pela memorização de datas, de heróis e de fatos históricos, em detrimento da compreensão da crítica histórica. Ainda, foi enfatizado o aspecto técnico em nome de uma pedagogia renovada, em prejuízo dos seus aspectos fundamentais para a formação integral do indivíduo e da formação para a participação crítica do cidadão na sociedade.

Em 1969, Miriam Moreira Leite publicou o livro *"O Ensino da história: no Primário e no Ginásio"*, a partir de sua experiência e reflexões, traçou um panorama do ensino de história dos anos 50 e 60, destacando a natureza das modalidades de ensino, o programa curricular, o professor, o aluno, o livro didático, e sugestões didáticas.

Miriam Moreira Leite conhecia a importância do uso de filmes, peças teatrais, quadros para o ensino da história, mas no tocante ao livro didático, destacava que ele possuía mais vantagens em relação aos outros recursos didáticos, pois "[...] é o único instrumento de trabalho acessível a todos, e pode ser consultado quantas vezes forem necessárias" (LEITE, 1969, p. 139), argumentou que o manual escolar era o mediador do conhecimento entre o professor e o aluno, era uma síntese do saber a ser transmitido ao corpo discente preconizado no currículo, tanto para o professor tradicional ou moderno, quanto para o experiente ou inexperiente: o manual escolar representava um roteiro de trabalho e uma orientação didática.

Como argumentamos, no final dos anos 70 e início dos 80, o ensino de história foi objeto de diversas reflexões, críticas, leituras e proposições, a fim de superar os limites impostos pela Ditadura Civil Militar, propiciando um longo debate que fomentou a construção das bases para as atuais propostas para o ensino de história.

As experiências desenvolvidas em sala de aula, no início dos anos 80, sob a orientação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, dentro de um projeto de formação continuada de professores para a organização de sequências didáticas inovadoras para a implementação com os alunos do Ensino Fundamental, foram publicadas, respectivamente, pela Maria Aparecida Mamede Neves com o livro *"Ensinando e Aprendendo História"* de 1985; e pela Conceição Cabrini, entre outras autoras, no livro *"O Ensino de História: Revisão Urgente"* de 1986.

Esses relatos e reflexões teóricas pressupunham que não era necessário o uso do livro didático, e que era possível uma estratégia metodológica que dialogando com a realidade dos alunos, lançando mão do uso da literatura, do cinema, da música, de textos de historiadores, textos produzidos pelos próprios professores para atender as demandas de suas

aulas, o uso de jogos didáticos, a produção de cartazes, debates, paródias, viabilizavam um ensino de história que não estava diretamente atrelado a memorização de datas, heróis e fatos históricos, mas trabalhavam com a essência da história, a produção de um tipo específico de conhecimento, preocuparam-se em trabalhar com os fundamentos da crítica histórica.

Para o aprofundamento dessa experiência, por fim, foi trabalhado o livro *"O Saber Histórico na Sala de Aula"* organizado pela Circe Maria Fernandes Bittencourt e publicado em 1997. Essa coletânea de textos é o resultado de pesquisas, e intervenções pedagógicas realizadas por professores doutores ou por doutorandos, que procuraram apresentar uma proposta de ensino de história voltada para a produção do saber histórico em sala de aula, reconhecendo a especificidade do trabalho desenvolvido na Educação Básica, mas estando atento as reflexões teóricas mobilizadas pelos historiadores para a produção do saber científico.

Diante desse percurso pela história da metodologia do ensino de história, percebemos que no decorrer do século XX, o ensino de história foi objeto de várias pesquisas realizadas por profissionais que estavam diretamente relacionados com a História, seja no ensino quanto na pesquisa, ou provenientes do ensino secundário ou do superior, historiadores de formação, ou de historiadores de profissão, que adquiriram esse status por meio da ação docente e de suas publicações. Ainda, nos anos 1950, a partir da apresentação dos argumentos da Amélia Americano Franco Domingues de Castro, da Emília Viotti da Costa e do Guy de Hollanda, foi perceptível que houve transformações dos objetivos para o ensino de história, a saber: contribuir para uma formação do aluno que o inserisse na sociedade com instrumentos interpretativos da crítica história, fundamentando uma ação diferenciada na sociedade democrática em construção, debate que recomeçou com as críticas ao sistema de ensino organizado pela Ditadura Civil Militar.

Os livros e artigos demonstravam para os estagiários uma possibilidade do fazer histórico em sala de aula, para além da memória escolar que possuíam, a aula de história reduzida ao uso do livro didático e a memorização. Assim sendo, os estagiários tiveram acesso ao debate sobre o ensino de história preocupado com a articulação da crítica histórica para a organização das sequências didáticas.

Relatórios de Estágio e Reflexão Docente: A Prática de Ensino

O estágio foi realizado individualmente ou em grupo de até três alunos. Após a finalização do trabalho desenvolvido nas escolas, os alunos entregaram os relatórios de estágios, composto pela documentação obrigatória solicitada pela universidade, o projeto de pesquisa e proposta de intervenção didática, e o relato e reflexões sobre o desenvolvimento do projeto de intervenção didática. O estágio foi realizado em escolas da Região do Alto Uruguai no Rio Grande do Sul, em escolas públicas das cidades de Erechim, Ponte Preta, Campinas do Sul, Carlos Gomes, e Barão de Cotegipe.

Para a organização do projeto de pesquisa e proposta de intervenção didática, os estagiários observaram a realidade escolar, aplicaram um questionário socioeconômico-cultural, com base na dissertação da Juliana Pirola, a fim de mapear o perfil do público escolar e as demandas que poderiam ser discutidas em suas aulas.

O questionário socioeconômico e cultural aplicado para os alunos em que os estagiários desenvolveram as atividades, demonstraram informações importantes para a compreensão do público em que eles trabalhavam, a relação dos alunos do Ensino Fundamental com os artefatos da cultura contemporânea, o que fundamentou o planejamento das sequências didáticas.

Considerando o conjunto dos relatórios apresentados, o público em que foi atendido pelo estágio é proveniente tanto das cidades, quanto do campo, pois são cidades construídas a partir do estímulo da imigração europeia do final do século XIX e início do XX, em que preservaram a agricultura familiar como fonte de renda e de organização social.

Para os objetivos desse artigo, é mais relevante a apresentação dos dados obtidos sobre a relação dos adolescentes com a cultura contemporânea. No tempo livre, os alunos informaram que as suas preferências (em ordem decrescente) são: assistir TV, utilizar o computador e navegar na internet, ouvir música, jogar videogame.

Quando os alunos possuem alguma demanda de informação, foi indicado que a maior parte dos alunos tem como principal fonte a família, seguido da internet, e em terceiro lugar, os professores. Os principais meios de comunicação que adotam para se manter informados são, respectivamente: a televisão como único meio de comunicação, a televisão e a internet de maneira concomitante, somente internet, o jornal, o jornal e o rádio. Assim sendo, a televisão foi considerada o principal meio de comunicações utilizado pelos alunos, ainda foi apontado que utilizam a televisão como fonte de entretenimento, foi destacado a preferência pelas novelas e filmes.

Em relação ao uso do computador, foi indicado que: apenas utilizam o computador para conversar com os amigos, para jogar, para jogos e pesquisas na internet, visita à blogs, pesquisa na internet e conversa com amigos. Desse modo, o principal uso do computador é para o entretenimento e para a sociabilidade, e é diminuto o uso para as pesquisas e estudos.

Diante dessa circunstância, o público atendido pelo estágio estava habituado principalmente a linguagem da televisão e da internet, com destaque para as novelas, filmes, e as redes sociais. Desse modo, os alunos estão acostumados a dedicar uma pequena parcela de atenção nas atividades que realizam e constantemente alteram o seu foco de atenção; os meios de comunicação já trabalham com essa perspectiva; nas novelas e filmes, cada cena é elaborada para durar um pequeno espaço de tempo, e dentro da própria cena, é constantemente alterado as imagens e o foco, desviando e prendendo a atenção do telespectador habituado a constante alteração de sua concentração, ainda, a trilha sonora contribui para a construção dos efeitos de sentido, ao mesmo tempo em que favorece a manutenção da concentração do telespectador na cena que está sendo transmitida, outro aspecto relevante dessa linguagem, são os intervalos, pois a cada conjunto de cenas, o telespectador está habituado a deixar de prestar a atenção no enredo de uma novela, filme, ou telejornal, para assistir os comerciais.

A linguagem da internet é muito rápida e dinâmica, os alunos geralmente acessam várias páginas ao mesmo tempo, interagindo com diversas pessoas, assistindo filmes, ouvindo músicas, lendo algum assunto, em páginas que são repletas de informações e imagens. Essa linguagem reforça e expande o que os alunos estão já estão habituados pelo contínuo uso da televisão. Assim sendo, o público em que os estagiários desenvolveram as regências não estão culturalmente preparados para ouvir o professor ou ler o livro didático os 50 minutos de uma aula, eles precisam constantemente alterar o seu foco de atenção, tal situação reforça a necessidade do uso de filmes em sala de aula, da televisão, e dos recursos que a informática oferece para o professor. Embora, o livro didático tenha atualizado a sua linguagem para atender essa demanda da sociedade contemporânea, mas ainda é evidente que há um descompasso entre a maneira de se relacionar dos adolescentes da Educação Básica com os meios de comunicação e informação e a linguagem do livro didático. Essa dinâmica lançou um grande desafio para os estagiários, como elaborar uma sequência didática que não fosse refém dos livros didáticos e estivessem atentos aos meios de comunicação e informações que os alunos utilizam cotidianamente para a produção do saber histórico escolar?

Os estagiários procuraram utilizar várias estratégias metodológicas, a exposição dialogada do conteúdo, o uso de documentos, músicas, slides, pesquisas, filmes, livro didático. Os temas abordados foram Primeira República, Revolução Industrial, Revolução Francesa, Mesopotâmia, Egito, os Grandes Reinos da África, a Cultura Afro-brasileira e Indígena, Conflitos Religiosos, A Era Vargas, Nazismo e Fascismo, a Segunda Guerra Mundial, Idade Média, A Inconfidência Mineira, A Vinda da Família Real para o Brasil.

Nos momentos de socialização da experiência do estágio, os alunos argumentaram que para o desenvolvimento das aulas tentaram abolir o uso do livro didático, no entanto no decorrer do processo, precisaram realizar algumas atividades com o livro didático. Nesse aspecto, é importante destacar o peso da cultura escolar, pois os alunos estagiários ainda que preocupados em ministrar aulas diferenciadas, precisaram adotar a estratégia metodológica em que os alunos do Ensino Fundamental estavam acostumados cotidianamente, a aula de história sem o uso do livro didático, parecia que não era uma aula de história.

Para a realização do estágio, um aluno destacou que procurou adotar a estratégia comumente utilizada no ensino superior, a entrega da ementa da disciplina com o cronograma dos textos a serem abordados em sala de aula, no entanto no decorrer do processo, constatou que a estratégia não surtia bons resultados, os alunos do Ensino Fundamental não liam os textos propostos, o que dificultava a exposição dialogada do conteúdo.

Os recursos didáticos que promoveram um resultado mais satisfatório foram os slides, com vários recortes de textos e imagens, e os filmes. Os slides e filmes possibilitaram a visualização do tema em que o estagiário abordava, uma materialização da explicação das aulas. É interessante destacar que os questionários aplicados para o estudo da relação dos alunos com a cultura contemporânea, já apontava que os alunos do Ensino Fundamental estavam habituados com essa linguagem.

No decorrer das aulas, eles se preocupavam em reforçar a importância dos alunos em aprenderem o que estava sendo discutido, a aplicação de provas no final de cada tema abordado foi uma prática recorrente dos estagiários, tal estratégia visava pressionar os alunos para a participação efetiva nas aulas, mais uma vez, indicando a importância da cultura escolar, e a preservação de tradições metodológicas no ensino de história.

A partir da argumentação apresentada, em que buscamos elementos para a compreensão da realidade escolar em que a UFFS está inserida, as propostas metodológicas para o ensino de história, a história da metodologia do ensino de história no Brasil, os relatos

e a reflexão docente da experiência desenvolvida pelos estagiários em salas de aula do Ensino Fundamental, nos indicam que para a formação inicial do docente é fundamental o diálogo constante com a realidade escolar, atrelando os debates acadêmicos as demandas reais dos alunos, possibilitando a construção de uma prática pedagógica teoricamente bem fundamentada, para viabilizar a formação integral dos educandos. Ainda, percebemos que as tradições escolares e a cultura escolar são elementos importantes para a configuração da metodologia de ensino empregada pelos professores e estagiários, possibilitando a manutenção de práticas arraigadas no ensino de história.

Referências Bibliográficas

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (Org.). *O saber histórico na sala de aula.* 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História:* Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

CABRINI, Conceição (Org.). *Ensino de História***:** Revisão Urgente. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CONCEIÇÃO, Juliana Pirola da. *Ensino de História e consciência histórica no Colégio de Aplicação da UFSC.* [Dissertação de Mestrado em Educação] Florianópolis: 2010.

CASTRO, Amélia Americano Franco Domingues de. *Princípios do Método no Ensino de História.* Tese (Doutorado em Didática Geral e Especial) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1952.

COSTA, Emília Viotti da. “O problema da motivação no ensino de História***”. Revista de Pedagogia,*** São Paulo, Universidade de São Paulo, n. XIII, p. 25 – 33, 1963.

_______. “Sugestões para a melhoria do ensino da História no curso secundário”. *Revista de Pedagogia,* São Paulo, Universidade de São Paulo, ano 6, vol. VI, n. 11/ 12, p. 91-104, 1960.

_______. “O material didático no ensino da História”. *Revista de Pedagogia,* São Paulo, Universidade de São Paulo, n. X, p. 57- 72, 1959.

_______. “Os objetivos do ensino da História no curso secundário”. *Revista de História,* São Paulo, Universidade de São Paulo, n. XXIX, p. 117-120, 1957.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História.* Campinas, SP: Papirus, 2003.

______. *Caminhos da História Ensinada.* Campinas, SP: Papirus, 1993.

HOLLANDA, Guy de. *Recursos Educativos dos Museus.* Rio de Janeiro: CBPE, 1958.

______. *Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro (1931-1956).* Rio de Janeiro: CBPE/INEP/MEC, 1957.

______. *Novo Conceito de História da Civilização à Luz da Etnologia e Pré-história.* Rio de Janeiro: Rodrigues e C., 1934.

LEITE, Miriam Moreira. *O Ensino da História no Primário e no Ginásio.* São Paulo: Cultrix, 1969.

LIMA, Elaine Aparecida Barreto Gomes de. *A Escola como não Lugar no Ensino de História:* Redes, Conexões e Cultura Contemporânea. [Tese de Doutorado em Educação] Campinas, SP: UNICAMP, 2013.

NEVES, Maria Aparecida Mamede. *Ensinando e Aprendendo História.* São Paulo: EPU, 1985.

PINTO JÚNIOR, Arnaldo. *Professor Joaquim Silva, um Autor da História Ensinada no Brasil:* Livros Didáticos e Educação Moderna dos Sentidos (1940-1951). [Tese de Doutorado em Educação] Campinas,SP: UNICAMP, 2010.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. *O Currículo da Disciplina Escolar História no Colégio Pedro II* – a Década de 70 entre a Tradição Acadêmica e a Tradição Pedagógica: a História e os Estudos Sociais. [Tese de Doutorado em Educação] Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Lições de Método: o Ensino de História em Manuais destinados à Formação de Professores no Brasil: 1930-1970. In.: GARCIA, T. M. B. e SCHMIDT, M. A. M. dos Santos (Orgs.) *Didática, História e Manuais Escolares:* Contextos Ibero-Americanos**.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2013, p. 105-138.

______. História com Pedagogia: a Construção da Obra de Jonathas Serrano na Construção do Código Disciplinar da História do Brasil. *Revista Brasileira de História.* São Paulo, v. 24, nº 48, p. 189-211, 2004.